

Georg Peez & Heidi Richter (Hg.):

Kind – Kunst – Kunstpädagogik

Beiträge zur ästhetischen Erziehung

Festschrift für Adelheid Sievert

mit Beiträgen von:

Katharina Bütikofer, Axel von Criegern,
Gabriele Faust, Ariane Garlichs, Ina-Maria
Greverus, Helga Kämpf-Jansen, Constanze
Kirchner, Marie-Luise Lange, Wolfgang
Legler, Christiane Maier, Daniela Neuhaus,
Georg Peez, Birgit Richard, Karin-Sophie
Richter-Reichenbach, Heidi Richter, Horst
Rumpf, Doris Schuhmacher-Chilla, Hanne
Seitz, Ellen Spickernagel, Jutta Zarembo,
Angela Ziesche



Alltagsdarstellungen in Kunst und Kinderzeichnung – Funktion und pädagogische Bedeutung

Unbestritten ist es Adelheid Sieverts Verdienst, die Lebenswelt, das heißt vor allem die Umwelt und den Alltag als Gegenstand von Kunstunterricht in der Grundschule zu etablieren: „Wenn die Annahme richtig ist, dass primär die alltägliche gegenständliche Umwelt und die in den sogen. Massenmedien vermittelten ‚Bilder‘ dieser Alltagswelt unsere sinnliche Wahrnehmung und unsere ästhetischen Bedürfnisse prägen, dann muss Ästhetische Erziehung auch diese selbstverständlichen Alltagserfahrungen zum Gegenstand von Unterricht machen“ (Staudte 1980, S. 41). Mit dieser Hinwendung zu den Inhaltsbereichen kindlicher Lebenswelt wird eine offene ästhetische Praxis im Grundschulunterricht angeregt, die auf einem Lernen mit allen Sinnen basiert (Staudte 1984; 1988) und die sich bis heute durchgesetzt hat. Gegenstands- und Lernzielorientierung werden durch die notwendige Schülerorientierung und Problemorientierung abgelöst. Adelheid Sieverts Schriften tragen seit vielen Jahren zu einem gleichermaßen kompetenten und kindgemäßen, interessanten und lebendigen Kunstunterricht in der Grundschule bei.

Vor diesem Hintergrund ist auch Sieverts kontinuierliches Plädoyer für ein ästhetisches Lernen zu sehen, das auf das ästhetische Vermögen der Kinder setzt. „Kleine Kinder haben die Fähigkeit, sich in vielen Sprachen auszudrücken: mimetisch-gestisch, mit ihrem ganzen Körper, zunehmend auch vermittelt durch Worte und durch die Kinderzeichnung. Ausbildung erfährt in der Regel nur die Wortsprache“ (Staudte 1986a, S. 37). Sievert weist darauf hin, dass bereits in den ersten Grundschuljahren das sinnliche Denken, das zu Beginn der Grundschulzeit noch die kindlichen Erkenntnisfunktionen dominiert, auf diskursive Erkenntnisformen ausgerichtet wird. Doch gerade „anschauliches, intuitives, bildliches Denken ist eine *eigenständige* Zugangsweise zur Wirklichkeit“ (Staudte 1980, S. 26; Hervorhebung im Original). Und diese eigenständige Zugangsweise zur Wirklichkeit beschreibt Sievert als Grundlage ästhetischer Erfahrung, wobei ästhetische Erfahrung selbstverständlich mehr ist als unmittelbare Empfindung: „Erleben durch die Sinne muss sich mit dem Wissen von seinen Hintergründen und Zusammenhängen verbinden, mit dem Erfassen von Sachverhalten und dem Begreifen allgemeiner Prinzipien. Erst in diesem reflexiven Prozess kann aus sinnlicher Empfindung ästhetische Erfahrung werden“ (Staudte 1993a, S. 299). Ein weiterer Aspekt, der das ästhetische Lernen ausmacht, ist die Entwicklung von Kreativität. Auch diese Perspektive beleuchtet Adelheid Sievert (Staudte 1993b): Sie befreit zunächst den Kreativitätsbegriff von seiner behavioristischen und auf wissenschaftliche Rationalität zielenden Prägung und füllt diesen inhaltlich offener mit den Ausdrücken Impulsgebung, Anregung, Herausforderung, Widerstand, Intention, produktive Lösungen finden u. Ä. (ebd. S. 8). Kreativität ist die Kraft, die über die Fantasie hinaus originell und flexibel Wirklichkeit gestaltet: „Phantasie, Imagination, Intuition – das sind psychische Voraussetzungen dafür, dass wir in unserem Handeln uns überhaupt andere, neue Lösungen vorstellen können, aber zur Umsetzung in die Wirklichkeit benötigen wir die gezielte gedankliche und gestaltende kreative Tätigkeit“ (ebd. S. 9).

Die Arbeitsfelder von Adelheid Sievert sind ungemein vielfältig. Dennoch meine ich als durchgängigen Faden ihres fachlichen Interesses immer wieder die Konzentration auf das Kind mit seinem ästhetischen Verhalten (Staudte 1977) in einem konkreten Lebens- und Alltagsumfeld erkennen zu können. Deshalb habe ich mich für einen Festschrift-Beitrag entschieden, der das Thema „Kinder, Kunst und Alltag“ beleuchtet. Erstens will ich exemplarisch anhand von Alltagsdarstellungen in der Kunst zeigen, dass

Kunst Alltag thematisiert. Dabei können freilich nur einige wenige Schlaglichter auf die Entwicklung und den Funktionswandel des Themas ‚Alltag in der Kunst‘ geworfen werden. Zweitens möchte ich herausarbeiten, dass Bilder aus Kunst und Alltag zunehmend zusammenrücken. Dies hängt mit einem veränderten Kunstbegriff zusammen. Und drittens darf aus kunstpädagogischer Sicht der Blick auf die Kinder nicht fehlen. Alltags- und Lebensweltbezüge zeigen sich in der Kinderzeichnung. Dabei möchte ich einen Bogen schlagen zu den Bildungsmöglichkeiten, die sich durch die Beschäftigung mit Alltagsbildern ergeben. Und: Möglicherweise ist Kunst, die Alltag thematisiert, hierfür besonders geeignet. Letztlich lautet die These, die hier ausgebreitet werden soll: Über das unterrichtliche Einbeziehen von Themen aus dem Alltag der Kinder oder von Alltagsdarstellungen in der Kunst wird in besonderer Weise ästhetisches Lernen (u. a. Staudte 1989; 1993) angeregt.

Zwei Bildbeispiele aus der Kunst und zwei Kinderzeichnungen, die sich auf das Motiv eines Schulalltags beziehen, werden einführend vorangestellt, um das Spektrum des Themas, das ich im Nachfolgenden auffächern möchte, zu verdeutlichen.

Rebecca Horn: Der Mond, das Kind, der anarchische Fluss, 1992 (Abb. 1)

Die Rauminstallation in einem Klassenzimmer einer ehemaligen Schule in Kassel irritiert durch die von der Decke hängenden Schulbänke. Schwarze Flüssigkeit tropft aus Rohren und Schläuchen, Pfützen bilden sich. Pulver liegt verteilt in Trichtern und auf dem Boden herum. Bleirohre versperren den Weg. Befinden wir uns im Labor eines Alchimisten? Milchig zugemalte Fenster lassen keinen Blick nach draußen zu. Zwei Metallspitzen versuchen ein Fenster zu durchdringen. Das hierbei erzeugte Geräusch klingt wie ein Zahnarztbohrer. Der nüchtern und klinisch wirkende Raum lässt jeden Ausweg aussichtslos erscheinen. Man empfindet Bedrückung, Kälte und Tristesse. Rebecca Horn will Gefühle vermitteln, die ihr aus ihrer Schulzeit in Erinnerung geblieben sind: Sie verweist auf ihre schreckliche Zeit als Schulanfängerin, in der sie für das In-die-Hose-Pinkeln bestraft wurde. Die Bänke an der Decke könnten einen Angsthimmel oder einen Alptraum versinnbildlichen – als ver-rückte Vorstellung, umgebildet wie im Traum, in dem man aus den Wolken fallen, zur Decke aufsteigen und alles aus einer anderen Perspektive wahrnehmen kann.

Mit diesem Werk zeichnet die Künstlerin nicht nur ihre eigenen negativen Schuleindrücke nach, sondern beschreibt auch ein spezifisches Bild von Schule und Schulalltag. Sie wirft Fragen auf: Wie empfinden Kinder ihren Schulalltag? Wie groß ist die Diskrepanz zwischen unseren pädagogischen Vorstellungen und der Schulwirklichkeit? Und zwischen dem, was wir meinen, was Kindern gut tut, und wie sie es tatsächlich empfinden?

Jan Steen: Die Knaben- und Mädchenschule, um 1670
(Abb. 2)

Steens Werk zeichnet

sich durch eine außergewöhnliche Komposition in der Anordnung und Darstellung der Personen in Proportion, Haltung usw. aus. Gezeigt werden vielerlei Grundcharaktere und Handlungsmuster der Figuren, wobei Steen nicht das Individuelle, sondern das Typische herausarbeitet. Es finden sich kontrastierende Gruppenarrangements, z. B. der Gegensatz von Ruhe bei den beiden Lehrenden und Unruhe im Gewimmel der Kinder, die ein organisiertes Gewühl im trüb erhellten Raum ergeben. Die Szene spielt offenbar in einer Scheune, die wie eine Bühne für den Betrachter wirkt – mit diffusem, punktuelltem Lichteinfall. Sorglosigkeit, Lebensfreude, Laster und Vergnügen der Kinder entlocken uns ein Schmunzeln, zugleich ist natürlich ein moralischer Appell zum Gehorsam mit der Darstellung verbunden.

Abbildung aus urheberrechtlichen Gründen nicht enthalten.

Link zur Online-Version:

http://www.artlinkart.com/en/artist/wrk_sr/7b1fvBn

Abb. 1: Rebecca Horn: Der Mond, das Kind, der anarchische Fluss, 1992. Rauminstallation in einer ehemaligen Schule in Kassel



Abb. 2: Jan Steen: *Die Knaben- und Mädchenschule*, um 1670. Öl/ Lw., 81,7 x 108,6 cm. Edinburgh, National Galleries of Scotland

Steen arbeitet mit deftigem Humor und grober Übertreibung. Seine drastische Darstellung der ungehorsamen, quicklebendigen Schülerinnen und Schüler erzählt an vielen Stellen pointierte und witzige Anekdoten. Wir sehen beispielsweise einen schlafenden Jungen im Vordergrund, der gerade gut gegessen hat, einen anderen, der Grimassen schneidend hinter dem Lehrer steht und im Hintergrund einen Schüler, der zu singen oder schreien ansetzt.

Steen's Werk enthält zahlreiche Bezüge zu anderen Kunstwerken, motivisch zu verschiedenen Schulszenen niederländischer Meister, aber auch z. B. Zitate aus anderen Figurengruppen, etwa aus Raffaels *Schule von Athen* (siehe Abb. 3). Möglicherweise paraphrasiert Steen mit diesem Zitat Raffaels klassische Philosophen. Dann würde er hiermit Respektlosigkeit vor der Gelehrsamkeit zeigen – wie diese Horde Kinder keinerlei Respekt vor den Lehrenden kennt. Dafür spricht auch der Unterricht in der Scheune, die bestenfalls einer Schule ähnelt. Lieblos und zerknittert auf dem Stuhl liegen Bilderbögen mit verschiedenen Vögeln und Tierdarstellungen, Un-



Abb. 3: links: Raffael: Stanza della Segnatura im Vatikan für Papst Julius II., Wandfresko: Die Schule von Athen, entstanden 1509-1510. 500 x 700 cm, Fresko. Rom, Vatikan, Stanza della Segnatura (Ausschnitt), rechts: Detail aus Abb. 2

terrichtsmaterial vermutlich. Aus einer umgefallenen Schultasche lugt, was sicher kein Zufall ist, ein Bildnis von Erasmus von Rotterdam (1466-1536) heraus, der damals als bedeutender Humanist und Philologe bekannt war. Dieser Hinweis könnte darauf deuten, dass Steens Werk sich mit Fragen nach einer geeigneten Pädagogik befasst. Offensichtlich kann er eine Auffassung von Bildung nicht teilen, die ausschließlich Gehorsam, Erziehung und Übung einsetzen will, um – so das vermeintliche Bildungsziel – die menschliche Natur vollkommen zu machen. Deshalb ist sein Werk möglicherweise als eine Parodie auf eine solche Vorstellung von Bildung zu verstehen.

Mit einer weiteren kleinen Szene kann diese Deutung gestützt werden: Ein kurzsichtiger, vollkommen gelangweilter Lehrer, der seine Feder schneidet, wird von einem Jungen hinter ihm verhöhnt. Über ihm ist eine unnötigerweise angezündete Laterne zu sehen, und ein weiterer Schüler hält eine Brille hin zur Eule an der Wand. Vermutlich bezieht sich dieses Ensemble auf die niederländische Redensart: „Was nützen Kerzen und Brille, wenn die Eule nichts sehen will?“ Das Sprichwort meint, dass man nichts erreicht, wenn man nicht den Willen dazu hat (vgl. Chapman u. a. 1996, S. 233). Der Eule wird die gleiche Brille gereicht, wie der Lehrer eine auf hat, was heißt, dass die Redensart zugleich dem Lehrer gelten kann,

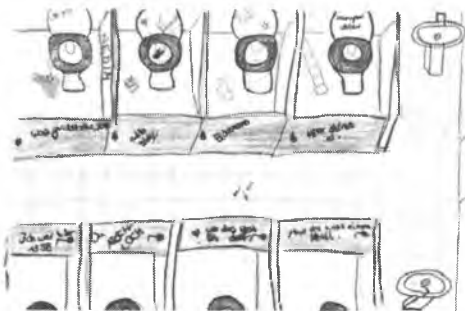


Abb. 4 und 5: Schülerarbeiten, 5. Schuljahr. „In meiner Schule gefällt mir ...“ In: *Kunst+Unterricht* 246/247/2000, S. 49 und S. 51 (Beitrag von Andreas Schoppe)

dem der Wille zur Erziehung seiner Schüler offenbar fehlt. Und vielleicht ermöglicht der vergessene Schlüsselbund an der Wand den Zugang zur Bildung, – wenn man nur will.

Steens Kritik an einer Auffassung von Erziehung, die versucht, das Kind irgendwo hin zu ziehen und zu zerren, ohne dass es sein Wille ist, – durch Dressur, Gehorsam und Übung – hat noch heute Aktualität, z. B. wenn wir grundsätzlich darüber nachdenken, wie Lernen funktioniert: entweder durch Selbststeuerung, also Selbstbildung, oder durch Erziehung, durch Training (vgl. zum Problem ästhetische Bildung versus ästhetische Erziehung Staudte 1991). Steens Werk kann als moralischer Appell in seiner Zeit gedeutet werden, sich in vielerlei Hinsicht Gedanken über die Funktion von Bildung zu machen – sowohl mit Blick auf das Verhalten der Lehrer/innen als auch der Schüler.

„Schulalltag“ – zwei Kinderzeichnungen (Abb. 4 und 5)

Auch Kinder thematisieren Alltag. Hier zeigen sie ihren Schulalltag aus zweierlei Perspektiven. Als positiver Schulalltag ist die Pause dargestellt. Interessant an der Zeichnung ist die partielle Detailgenauigkeit z. B. in der Bewegungsdarstellung der Figuren, in der perspektivischen Darstellung der Fußballtore oder in der Weise wie die Bewegung von Bällen durch Linien in Form einer adaptierten Comicsprache gezeigt wird. Wir sehen ein Freude ausstrahlendes Erzählbild, das uns die verschiedenen Spiele auf dem

Schulhof verdeutlicht. Ebenso treffsicher charakterisiert die andere Zeichnung den negativen Schulalltag, nämlich die verschmutzten Toiletten mit entsprechenden Sprüchen: Blödmann, Arschloch, ‚Wer das liest ist doof‘ usw.

Kinderzeichnungen spiegeln lebensweltliche Aspekte, sie zeigen einen Teil des kindlichen Alltags. Während man lange Zeit in der Kunstpädagogik darüber stritt, ob das Kind nun zeichnet was es sieht oder was es weiß, gilt heute als besonders wichtig, was für Kinder oder Jugendliche mitteilenswert ist, was bedeutungsvoll ist und was kommuniziert wird, d. h. die Mitteilungsfunktion der Kinderzeichnung ist in den Vordergrund gerückt und damit auch der Blick auf das Alltagsgeschehen in der Kinderzeichnung.

I. Kunst thematisiert Alltag

Alltag gilt als das alltäglich Wiederkehrende, das, was jeden Tag erneut passiert und alltäglich das Leben bestimmt. Hierzu gehören u. a. die Arbeitswelt, die Schule, Hausaufgaben, Familie, das Spielen, Haushaltsführung, Festivitäten oder religiöse Rituale. Kunst hingegen wird verstanden als dem Alltag Entgegengesetztes – u. a. als artifizielles, künstliches, zweckfreies Gebilde, das der Kontemplation dienen und sinnliche, erhabene Gefühle wecken soll. Kunst gilt als das, was gegenüber dem profan Alltäglichen herausragt und als das, was die „schroffe Wirklichkeit einer zerstreuten Alltäglichkeit“ (Goethe, nach Grimm 1999) mildern soll. Dennoch existieren zahllose Alltagsdarstellungen in der Kunst – quer durch die Jahrtausende.

Bei dem Gedanken an Alltagsdarstellungen in der Kunst gerät sofort die Genremalerei und damit besonders die niederländische Kunst des 16. Jhs. ins Blickfeld. Jedoch galt der Begriff Genre (lat.: Verschiedenheit, Sitte, Lebensart) erst ab dem 19. Jh. ausschließlich den Darstellungen alltäglichen Lebens verschiedenster Gesellschaftsschichten. Genredarstellungen zeichnen sich durch große Lebensnähe und hohen Realitätsbezug aus. Es sind volkstümliche Darstellungen (oft Sittenbilder mit moralischem Impetus), die starke Typisierungen, also keine Individualisierung wie im Historienbild oder Porträt beinhalten. Insofern lassen sich genrehafte Züge in vielerlei Kunstformen feststellen, allerdings oftmals mit unterschiedlichen Funktionen.



Abb. 6: Ägyptische Malerei auf Verputz: Auf dem Dreschboden, 18. Dynastie, um 1410 v. Chr., ca., 20 cm hoch. Theben-West, Grab des Menena

Anhand einiger Beispiele soll die Funktion von Alltagsmotiven in der Kunst erläutert und zugleich der Funktionswandel im jeweiligen Bedeutungskontext verdeutlicht werden.

Ägyptische Grabmalerei: Auf dem Dreschboden, um 1410 v. Chr. (Abb. 6)

Das Motiv des Korndreschens stammt aus dem Berufsalltag. Im alten Ägypten nimmt die Alltagsdarstellung die Funktion ein, Vergänglichkeit zu überwinden, indem eine Wirklichkeit, die im Jenseits angesiedelt ist, bildlich erzeugt wird. Diese Wirklichkeit ist idealisiert wiedergegeben, um die persönliche Existenz des Einzelnen über den Tod hinaus in den göttlichen Alltag zu erheben. Diese berufstypische Szene zeigt keine Zufälligkeit, kein spezielles Einzelereignis, sondern eine ideale, beständige, dauerhafte Welt.

Um eine Idealbiografie statt eine Individualbiografie darzustellen, verständigte man sich auf eine einheitliche, ritualisierte Bildsprache, die nicht dem visuellen Eindruck folgt, sondern die sich aus der Summe verschiedener Seherfahrungen, von vielen Blick- und Zeitpunkten ausgehend, zusammensetzt und dadurch vollständiger und richtiger das Ganze zu fassen vermag. So folgt die Darstellung des Menschen meist dem Prinzip, Kopf,



Abb. 7: Etruskisches Fresko: Meeresszene, um 520 v. Chr. (Detail). Tarquinia, Tomba della Caccia e Pesca

Beine, Füße im Profil, Auge, Oberkörper frontal darzustellen. Die Symmetrie und Ausgewogenheit der Proportionen und farblichen Gewichtungen im Bild verweisen ebenfalls auf die Ordnung, den geregelten Ablauf des Alltags im Jenseits.

Etruskisches Fresko: Meeresszene, um 520 v. Chr. (Detail) (Abb. 7)

In der etruskischen Kunst gehören die Grabmalereien nicht mehr eindeutig dem Jenseits an. Es ist im Gegensatz zur altägyptischen Kunst nicht geklärt, ob die Darstellungen im Diesseits oder im Jenseits spielen. Allerdings wurden in den Tomben reale Grabbeigaben gefunden, die auf eine Wirklichkeit im Jenseits hindeuten. Denn dort soll kein Mangel herrschen, sondern festliche Heiterkeit. Die dargestellte spielerische und heitere Szene zeigt die enge Verbundenheit von Mensch und Natur: Die Figuren „fliegen“ oder springen mit den Vögeln um die Wette, eingebettet in Wellen, Berg und Bäume.

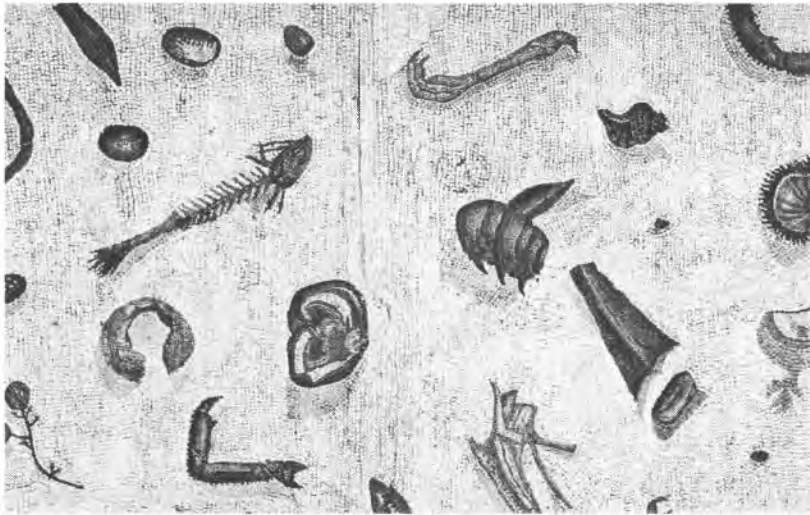


Abb. 8: Römisches Mosaik: Ungefegter Fußboden, 2. Jh. n. Chr. (Detail). Kopie nach einem Vorbild des 2. Jh. v. Chr. Rom, Musei Lateranensi

Römisches Mosaik: Ungefegter Fußboden, 2. Jh. n. Chr. (Detail)
(Abb. 8)

Mit den römischen Alltagsdarstellungen wurde vollständig der Wandel ins Diesseits vollzogen. Alltagsmotive finden sich in öffentlichen Gebäuden, z. B. Thermen, auf Fußböden in Villen usw. und zwar hauptsächlich mit rein dekorativer Funktion. Das hier zu sehende Mosaik bildet den Fußboden einer Villa und zeigt die verstreuten Reste eines festlichen Gelages, vorrangig Essensreste. Das Mosaik ist außerordentlich differenziert gestaltet – man beachte den Schattenwurf der dargestellten Objekte, der keinem eindeutigen Lichteinfall folgt, sondern kompositorischen Notwendigkeiten.

Jean Colombe: „November“, um 1485 (Abb. 9)

Auch in der christlichen Welt existieren Alltagsmotive in der Kunst. Wir sehen das Kalenderblatt „November“ aus dem Stundenbuch des Duc de Berry. Dem Stundenbuch kommt die Funktion zu, den Alltag im christlichen Sinn zu strukturieren. Es beinhaltet Gebete für den Tag und die Stunden des Kirchenjahres. Das Motiv aus dem Alltagsleben zeigt die Eichelmast im Herbst, d. h. die Schweine werden in ein Eichelwäldchen getrieben, um mit den Eicheln gemästet zu werden. Der Hirte wirft einen



Abb. 9: Jean Colombe: „November“ (Der Schweinehirte), um 1485. (Ausschnitt).
 Buchmalerei, 29 x 21 cm. Chantilly, Musée Condé

Stock, um die Eicheln zum Fallen zu bringen. Auch er wird berufstypisch idealisiert wiedergegeben: gute Kleidung und stolze Pose deuten auf das Ansehen des Schweinehirten hin, der nicht nur viel Geschick im Umgang mit den Tieren haben musste, sondern zudem gute Kenntnisse über Tierkrankheiten. Auch hier wird der Mensch in Einklang mit der Natur gezeigt.

Gerard Dou: Küchenmädchen beim Zwiebelhacken, 1646 (Abb. 10)

Ausgewählt wurde mit diesem Beispiel ein typisches Alltagsbild aus dem 17. Jh., weil es in ausgezeichneter Weise die Doppeldeutigkeit der Alltagsdarstellungen im holländischen Barock zeigt: Vordergründig sieht man eine wunderbar gemalte Alltagsszene, ein Küchenmädchen bei der Küchenarbeit, ein kleiner Junge schaut zu. Auf einer zweiten Ebene beinhaltet die Darstellung eindeutig sexuelle Bedeutungen. Damit erhält die Alltagsdar-



Abb. 10: Gerard Dou: *Küchenmädchen beim Zwiebelhacken*, 1646. Öl/ Holz. 18,4 x 14,9 cm. Privatsammlung

stellung eine weitere Funktion: Sie dient als Warnung oder Appell, sich moralisch sittlich zu verhalten. Der tote Vogel symbolisiert den Geschlechtsakt, ein leerer Käfig verweist auf den Verlust der Tugend, möglicherweise auch auf das Bewahren der Jungfräulichkeit. Der umgekippte Krug gilt als Hinweis auf den Uterus und die Zwiebel wurde im 17. Jh. als Aphrodisiakum angesehen. Der Junge, der sich seiner Geste nicht bewusst ist, steht für die Unschuld und kontrastiert die erfahrene junge Frau.



Abb. 11: Pierre Bonnard: Akt an der Badewanne, 1931. Öl/Lw., 120 x 110 cm. Musée national d'art moderne, Centre Georges Pompidou, Paris

Pierre Bonnard: Akt an der Badewanne, 1931 (Abb. 11)

Das Motiv Alltag wird zu Beginn des 20. Jahrhunderts zum Vehikel für eine autonome bildnerische Gestaltung. Die alltägliche Handlung, das Abtrocknen nach dem Bad, ist Anlass der mutigen, klaren und spannungsvollen Komposition von Bonnard. Das Bild lebt vom Kontrast der großen, weißen, zum Teil undefinierbaren Flächen und der Figur sowie den artifizell entwickelten farbigen Bodenbelägen, Kleidern und Tüchern. Es geht Bonnard in dieser Alltagsdarstellung nicht – wie im Impressionismus – um das Erfassen eines Augenblicks, sondern vielmehr um das Durchdringen des Alltagsmotivs. Nicht die Unmittelbarkeit der Situation steht im Vor-

Abbildung aus urheberrechtlichen Gründen nicht enthalten.
Link zur Online-Version:
<http://www.medienkunstnetz.de/werke/just-what-is-it/>

Abb. 12: Richard Hamilton: „Was ist es nur, was die Wohnungen von heute so ganz anders, so anziehend macht?“, 1956. Collage auf Papier, 26 x 25 cm. Kunsthalle Tübingen

dergrund, sondern die Eindrücklichkeit der Begebenheit in ihrer visuellen und emotionalen Gesamtheit. Die vordergründig banale und zufällige Szene ist präzise komponiert und sorgfältig inszeniert, was nicht zuletzt am Schuhwerk der Figur deutlich wird.

Seit der Entwicklung der Moderne existieren vielfältige Beispiele von Alltagsdarstellungen, die sich kaum aufzählen lassen. Hinzu kommt das Einbeziehen von Alltagsobjekten – etwa bei Duchamp, der Alltagsdinge, so genannte Readymades, provokativ zur Kunst erhob. Kunstimmanent argumentierend könnte man stark verkürzt sagen: Seit der Entdeckung der Fotografie erfolgte eine zunehmende Autonomie der Kunst in Bezug auf die Farben, Formen, Flächen, das Material, den Bildträger usw., was letztlich zur vollkommenen Abstraktion führte. In den 50er Jahren versammelten

Abbildung aus urheberrechtlichen Gründen nicht enthalten.
 Link zur Online-Version:
<https://www.mumok.at/de/hahns-abendmahl-0>

*Abb. 13: Daniel Spoerri: Hahns Abendmahl, 1964. 200 x 200 x 38 cm,
 Museum moderner Kunst, Wien*

sich alle Spielarten ungegenständlicher Kunst: geometrische Abstraktion, Informel, abstrakter Expressionismus, Materialbilder usw. Allerdings wehrten sich Ende der 50er Jahre die jungen Künstler massiv gegen das Diktum der Abstraktion. Sie wollten Kunst und Leben wieder miteinander verbinden. Als Folge begann der Einbruch des Gewöhnlichen, Alltäglichen in die hermetische Zeichenwelt des Abstrakten.

Richard Hamilton: Trivialkultur, 1956 (Abb. 12)

Diese Collage, die mit Faszination und Ironie zugleich die Statussymbole der Wohlstandswelt zitiert, wurde zum Programmbild der englischen Popart erklärt, mit der Konsequenz, dass Triviales, Alltägliches wieder bildwürdig wird. Wir sehen einen Muskelmann, ein Pin-up-girl, Fernseher, Tonbandgerät und eine Schinkenkonserve als Kennzeichen der Überfluggesellschaft; darüber hinaus ein Comicplakat, Kinoreklame und ein Ahnen-

bild, die eine Mischung unterschiedlicher ästhetischer Welten bezeugen, sowie eine Persiflage auf Jackson Pollock: ein Drip-painting ist als Teppichmuster vertreten.

Daniel Spoerri: Hahns Abendmahl, 1964 (Abb. 13)

Auch Daniel Spoerri versucht, wie andere Künstlerinnen und Künstler des Neuen Realismus, Kunst und Leben wieder zu vereinen. Dazu gehört, den Alltag wieder ins Bild zu holen. Er zeigt, montiert auf einer an der Wand hängenden Tischplatte, die Reste eines gemeinsamen Essens, das als bewusst inszeniertes gesellschaftliches Ritual stattgefunden hat. Das Geschirr droht herunterzufallen und bewirkt einerseits Erstaunen und Irritation, andererseits fixiert Spoerri in einer Momentaufnahme Spuren des Lebens, die auf eine gemeinschaftliche Aktion, auf Kommunikation und Alltag hinweisen.

II. Entgrenzungstendenzen

Mit Entgrenzung ist gemeint, dass sich die Grenzen von Kunst auflösen, d. h. dass Gegenwartskunst sich einer eindeutigen Werkbestimmung entzieht und dass zudem die Grenzen zu nicht-künstlerischen Bereichen verschwimmen – mit dem Ergebnis, dass Bilder aus Kunst und Alltag zunehmend zusammenrücken. Dies hängt u. a. mit einem veränderten bzw. erweiterten Kunstbegriff zusammen. Strömungen wie Neuer Realismus, Happening, Performance, Aktionskunst usw. haben zu dieser Veränderung des Kunstverständnisses beigetragen. Ein offener Kunstbegriff beschreibt das Werk als prozessuale Konstruktion in der Rezeption. Hierfür folgen einige weitere Beispiele.

Dieter Roth: Große Tischruine, 1970 – 1998 (Abb. 14)

Dieter Roth hat das Ensemble in einer Zeit von 28 Jahren, bis zu seinem Tod entwickelt. Es lebt durch einen steten Erweiterungsprozess und kann im Grunde keinen Abschluss, keine Vollendung finden. Die komplexe Installation besteht aus verschiedenen Gegenständen sowie organischen Materialien. Visuelle und olfaktorische Sinne werden angesprochen, und es wird damit sowohl auf die Vergänglichkeit des Lebens wie auch auf dessen pralle Fülle verwiesen. Roth thematisiert das Leben, das über die Gegenstände und die Handlungsspuren rekonstruiert werden muss. Während wir bei Spoerri noch das abgeschlossene, an der Wand hängende Bild haben,

Abbildung aus urheberrechtlichen Gründen nicht enthalten.

Abb. 14: Dieter Roth: Große Tischruine, 1970 – 1998. Mixed Media

das ein gemeinsames Mahl zum Gegenstand nimmt, müssen wir in Roths Arbeit versuchen, seinen Lebensalltag anhand seiner Lebensspuren zu rekonstruieren. Die ausgestellten Stücke sind „Indizien“, Relikte des alltäglichen Lebensgeschehens.

Bei Spoerri wird die Bildwirkung durch das Bildobjekt und die dazu gehörenden Assoziationen erzeugt, bei Roth muss man anhand von hinterlassenen Spuren Handlungsvollzüge ablesen. Was zuvor noch bei Spoerri als die materielle Substanz eines Kunstwerks bezeichnet werden konnte, eine Tischplatte voll Geschirr, die herunterhängend zur Bildwirkung beiträgt, wird nun obsolet. Denn den Gegenständen hier kommt Verweischarakter zu. Sie sind lediglich Indizien für etwas anderes, das im Rezeptionsprozess hergestellt wird. Sie deuten als Spur auf einen spezifischen Sinnzusammenhang hin, nicht auf sich selbst. Das Werk ist als indexalisches System zu verstehen und existiert letztlich nur im Rekonstruktionsprozess.

Abbildung aus urheberrechtlichen Gründen nicht enthalten.

Abb. 15: Igloolik Isuma Productions: The Nunavut Series, 1994 – 1995. Filmstill: Hanging arctic char to dry. Documenta 11, Kassel

Igloolik Isuma Productions: The Nunavut Series, 1994 – 1995 (Abb. 15)

Das Zusammenrücken von Kunst und Alltag zeigt sich besonders deutlich am Verhältnis von Kunst und Alltagsdokumentation. Die Grenzüberschreitung von Bildern der Kunst und Alltagsbildern war als Phänomen auf der Documenta 11 (2002) auszumachen: Es gab überraschend viele Fotografien und Videos, die den Alltag in anderen Kulturkreisen dokumentierten und vorrangig politische und soziale Missstände verdeutlichten. Zum Teil wurden die dort präsentierten Kunstwerke sogar ausschließlich als Dokumentarfilme entwickelt und gesendet, wie auch dieser Film über das Leben der Inuit. Damit verflüssigt sich nicht nur die Grenze zwischen Kunst und Dokumentation, zwischen Bildern der Kunst und Bildern der Medien, es gibt hier z. B. auch keinen künstlerischen Urheber mehr. Es existiert lediglich eine Filmproduktionsfirma, die Igloolik Isuma Productions, gegründet von den Inuit mit Unterstützung der kanadischen Regierung, ein Non-Profit-Unternehmen, das die Möglichkeit bietet, künstlerisch anspruchsvolle Filme und Videos herzustellen – mit dem Ziel, einerseits Kultur und Sprache der Inuit zu schützen, andererseits aber auch Arbeits-

Abbildung aus urheberrechtlichen Gründen nicht enthalten.

Link zur Online-Version:

<https://news.artnet.com/exhibitions/jeff-koons-as-the-art-worlds-great-white-hope-48048>

Abb. 16: Jeff Koons: Michael Jackson and Bubbles, 1988. Keramik, 107 x 179 x 83 cm. Foto: Douglas M. Parker Studio. Ausstellung „Heaven“, Düsseldorf

plätze zu schaffen und damit die wirtschaftliche Entwicklung der Inuit zu fördern.

Jeff Koons: Michael Jackson and Bubbles, 1988 (Abb. 16)

Die schmelzenden Grenzen zwischen Kunst und Trivialem bzw. zwischen Kunst und Kitsch zeigen sich in spezifischen Kunstformen, z. B. von Jeff Koons. Der Popmusikstar Michael Jackson, dargestellt als Porzellanpuppe mit Goldbesatz, in seinem Arm das anthropomorphisierte Äffchen Bubbles, wird in diesem Arrangement kitschig überhöht. In derselben Ausstellung, 1999 in Düsseldorf, wurden opulent, bunt und dekorativ weitere Ikonen der Popkultur präsentiert, u. a. Lady Diana, überstilisiert als Madonnenskulptur und Marilyn Monroe ebenfalls im Kitschgewand. Zu sehen war letztlich eine sagenhafte Vermischung von Alltagskultur, Kitsch und Kunst, – sicherlich bewusst inszeniert, um die Annäherung von Religion, Kunst und Kultur als Mechanismen des Ökonomischen zu verdeutlichen.

Kunst- und Alltagserfahrung

Erwartet man von der Bildenden Kunst zumindest ein wenig Vielschichtigkeit und Irrationalität, Symbolhaftigkeit und Genuss, vielleicht auch Intensität und Aufruhr im Inneren, Irritation und Widerstand, um nur einige mögliche Kriterien für die Kunsterfahrung zu nennen, so erhält man diese Qualitäten kaum mit einer, wenn auch gut gemachten und politisch anspruchsvollen Dokumentation über das Alltagsleben der Inuit oder mit Alltagsmotiven aus der Trivialkultur – es sei denn, in den Rezeptionsprozess fließen die komplexen, am Werk nicht notwendig abzulesenden Kontexte und Theoriezusammenhänge ein, die die Kunst seit Duchamp für sich reklamiert.

Kunst soll im traditionellen Verständnis verdichtete Lebensbilder und Weltanschauungen zum Ausdruck bringen, die ästhetische Erfahrungen bewirken. Die Intensität der Erfahrung mit Kunst resultiert im Gegensatz zur Alltagserfahrung u. a. aus den vielfältigen bildnerischen Bedeutungsebenen, die es zu erschließen gilt, aus der Differenz zum Anderen, dem Genuss am bildnerischen Können oder auch im Erkennen intellektuell anspruchsvoller Inhalte, die philosophische Fragen berühren, Historisches zitieren, ironisieren, auf anderen künstlerischen Bezugssystemen basieren usw. Ästhetische Erfahrungen ergeben sich aus der Wirkung des künstlerischen Objekts sowohl in seiner spezifischen, singulären Gestalt als auch aus der Kontextualität, in die es eingebettet ist.

Das heißt, die Auflösung der Grenzen von Kunst wird vor allem dann problematisch, wenn ein Kunstwerk eindimensionale Aussagen versucht und sich nicht um Verdichtung bemüht. Die Kunst verliert möglicherweise ihre Qualität, wenn sie keine Anforderungen mehr an den Betrachter stellt und lediglich zum Konsum auffordert, wenn das freie Spiel der Anschauung (Bubner) nicht mehr gefordert wird und wenn keine Differenz mehr überwunden werden muss (Jauß), wenn keine Fragen gestellt werden usw. Solange als Kriterien für Kunst vorrangig Innovation und Marktlücken gelten, wird sich die Tendenz zur Entgrenzung der Kunst vermutlich verstärken. Zugleich erschwert die zunehmende Theoriegebundenheit vieler aktueller Werke einen Zugang zur Kunst. Für Kinder kann das Alltagsmotiv jedoch – unabhängig davon, ob Alltags- oder Kunsterfahrungen evoziert werden – zum Anlass werden, sich mit Kunstwerken zu befassen.



Abb. 17: Sascha, 9 Jahre, 4. Schuljahr. Hausaufgaben. In: *Grundschule Kunst 03/01*, S. 40 (Beitrag Andreas Schoppe)

III. Kinder thematisieren Alltag. Pädagogische Perspektiven

Auch Kinder thematisieren mit ihren bildnerischen Ausdrucksformen Alltagssituationen, z. B. das Verrichten der Hausaufgaben (Abb. 17). Das Kind sitzt auf einem überdimensionierten Stuhl vor einem riesigen, klotzigen Schreibtisch. Man sieht förmlich den Berg, der vor ihm liegt und der zu bewältigen ist. Auf dem Schreibtisch liegen das Mathebuch und eine akribisch gezeichnete Leuchte mit Stromzufuhr. Dominant ist der Text: „Scheiß Hausaufgaben“. Die Schrift greift nicht nur die Comicsprache auf, sondern zeigt auch den Wunsch nach einer unmissverständlichen Aussage, nach Kommunikation. Den Text hätte es kaum gebraucht, allein die Proportionen der Möbel im Verhältnis zur Figur sind aussagekräftig genug, um genau diese Befindlichkeit zum Ausdruck zu bringen. Nicht nur die Mitteilung ist Funktion der Kinderzeichnung, sie dient auch der Klärung und Aneignung von Umwelt. Der Junge teilt nicht nur sein Wissen von der Wirklichkeit mit, indem er den Tisch mit vier Beinen darstellt oder beim Zeichnen der Figur Kopf, Körper, zwei Beine, zwei Arme additiv aneinander fügt, – das Wesentliche ist, dass er dabei seine Umwelt strukturiert und



Abb. 18: Junge, 14 Jahre. Bedrohung. In: K+U 246/247/2000, S. 57
(Beitrag Wolfgang Reiß)

klärt, z. B. wie der Schulranzen aussieht, wie die Stromzufuhr geregelt ist usw. und wie sich das emotionale Befinden gestaltet.

Nimmt man diese Funktionen bildnerischen Tuns zum Anlass, um auf das Thema Kunst und Alltag zu blicken, lassen sich pädagogische Perspektiven in mehrfacher Hinsicht feststellen: Die bildnerische Beschäftigung mit Alltagssituationen und Alltagsgegenständen ist für Kinder von zentraler Bedeutung, weil sie hilft, sich mit der Umwelt und dem Alltagsgeschehen auseinander zu setzen, denn eine Strukturierung und Ordnung des emotional geprägten Eindrucks muss dem bildnerischen Ausdruck voran gehen. Darüber hinaus können Inhalte mitgeteilt werden, die manchmal sprachlich nicht kommunizierbar sind: deshalb nicht, weil Sprache immer konventionalisiert ist, Bilder hingegen unmittelbar Nicht-Zensiertes zum Ausdruck bringen können.

Medien im Alltag

Denkt man nun an die Omnipräsenz der Bilder in den Medien, und damit auch an die Allgegenwart von Fernsehen und Computer, lässt sich

CHRISTIAN, 8 Jahre, 2. Schuljahr, 11. September 2001

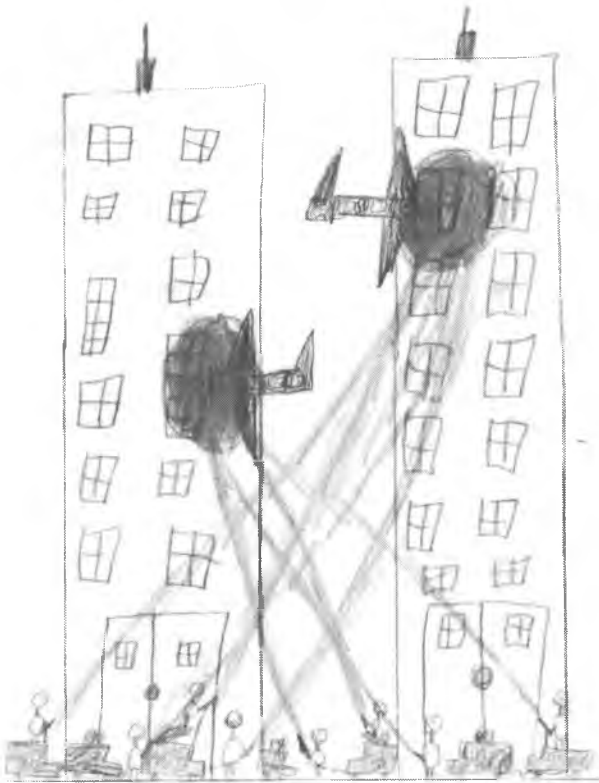


Abb. 19: Christian, 8 Jahre, 2. Schuljahr, 11. September 2001.

Aus dem Unterricht von Birgit Kubiak

feststellen, dass diese in hohem Maße den Alltag von Kindern und Jugendlichen bestimmen (vgl. u. a. Richter/ Sievert-Staudte 1998 und 1998a). Zum Beispiel prägt der Konsum von Daily Soaps Alltagskonstruktionen in zweifachem Sinn: Nicht nur die Alltagsroutine muss auf die abendliche Sendung abgestimmt sein, vielmehr werden Klischees von Alltagswelten tradiert, die zum Ideal avancieren können. Die in den Soaps immer dünner werdenden Mädchen sind Vorbild für viele Jugendliche. Nicht nur wegen der gezeigten Lebensentwürfe sehen gerade viele Mädchen gerne diese Sendungen, sondern auch weil dort vielfach weibliche Verhaltensmuster

gezeigt werden, während ansonsten im Fernsehen die Haupt- und Heldenrollen meist den Männern überlassen bleiben.

Die weltweite mediale Vernetzung ermöglicht die nahezu gleichzeitige Verbreitung virtueller Bilder des Weltgeschehens und kann – je nach psychischer Disposition – dazu führen, dass Kinder und Jugendliche Ängste entwickeln, die sie nur schwer bewältigen können. In Zeichnungen (Abb. 18 und 19) kommt zum Vorschein, dass Kinder zum Teil erhebliche, oftmals auch medial erzeugte seelische Nöte ausstehen. Darüber hinaus gibt es zahlreiche Studien, die belegen, dass zu den größten Sorgen von 10-16-Jährigen die Umweltzerstörung und der gefährdete Frieden zählen. Diese Ängste gehören ebenso zum Alltag wie die angenehmen Erlebnisse. Eine kritische Medienrezeption erlaubt einen differenzierteren Blick auf die inszenierten Klischees und die zum Teil konstruierten Medienbilder. Sie kann helfen, die von spezifischen Machtinteressen gesteuerte Produktion der Medienbilder zu durchschauen.

Werden im schulischen Kontext Alltagssituationen aufgegriffen, thematisiert und reflektiert, so können die Kinder und Jugendlichen Modelle entwickeln, die dazu beitragen, sich flexibler, gewandter und souveräner im Alltag zu bewegen und die Lebensentwürfe anderer zu akzeptieren und tolerieren. Anlass solcher unterrichtlicher Themen können z. B. Alltagsdarstellungen aus der Bildenden Kunst sein, die zugleich einen subjektiven Zugang zur Kunst ermöglichen.

Die didaktischen und pädagogischen Potenziale des produktiven Umgangs mit Kunstwerken betont Adelheid Sievert immer wieder: Im museumspädagogischen Kontext wird die Funktion des produktiven Gestaltens nach Vor- und Nachbildern untersucht (vgl. Staudte 1986; Staudte 1986b), und es werden die unkonventionellen, kreativen Fähigkeiten von Kindern im Umgang mit Alltagsmaterialien hervorgehoben, die einer Auseinandersetzung mit Kunst folgen (Staudte 1987). Zugleich gilt die Aufmerksamkeit auch dem kindlichen Rezeptionsprozess im Rahmen der Beschäftigung mit Kunst und deren Bedeutung für den Lebenskontext der Kinder (Staudte 1995). Besonderen Stellenwert weist Adelheid Sievert dem Dialog mit Gegenwartskunst zu: Die „vielzitierte Vielheit der Erscheinungsformen moderner Kunst (kann) nicht nur irritieren, sondern auch entlasten: Niemand zwingt mich, alles schön zu finden, niemand erhebt auch nur den Anspruch nach Vollständigkeit oder Überblick. Nach eigenen Interessen auswählen und entscheiden ist ohnehin gefordert, dann allerdings auch mit dem Be-

mühen, diese Künstlerin, dieses Konzept zu begreifen und in seiner Entwicklung zu verfolgen. (...) Spielerische Begegnung(en) mit Kunstwerken helfen Kindern und ihren Lehrerinnen und Lehrern, sich der Kunst auf eigenen Wegen zu nähern und sich zugleich mit künstlerischen Ansprüchen auseinanderzusetzen“ (Staudte 1996, S. 27).

Alltagsphänomene in der Kunst

Rückblickend auf die vorgestellten zeitgenössischen Kunstformen zum Thema Alltag lässt sich ein weiterer fachlicher Bezug herstellen, der auf die Handlungsstrategien von Künstlerinnen, Künstlern und Kindern zielt.

Künstlerische Arbeitsweisen, die sich z. B. mit dem Sammeln und Ordnen befassen, weisen Parallelen zu bildnerischen Verhaltensweisen und Spielformen von Kindern und Jugendlichen auf. Denn das kindliche Sammeln, Ordnen, auch das Basteln und Bauen dient ebenso wie das Zeichnen oder das Spiel der Umweltaneignung. Dabei werden Alltagsgegenstände – wie in der Kunst – ihres ursprünglichen Funktionszusammenhangs entzogen und in einen neuen Kontext eingebettet. Das Herauslösen des Objektes aus seinem originären Funktionsbereich und das Zuweisen neuer bildnerischer Eigenschaften kennzeichnen eine kreative Leistung. Die Sammlungsstücke erlauben, Erinnerungen zu aktivieren und Erlebnisse zu rekonstruieren. Ausgehend von der kindlichen Neugier und Wissbegier, ihre Umwelt zu erforschen, können Alltagsmaterialien, Fundstücke mit besonderem sinnlichen Reiz oder Gegenstände mit Erinnerungswert nicht nur Teil der bildnerischen Aktivität werden, sondern auch eine konstruktive Beschäftigung mit dem eigenen Alltagsgeschehen in Gang setzen.

Möglicherweise sind gerade die zeitgenössischen künstlerischen Strategien speziell für Jugendliche von größtem Interesse – als Muster, um eigene bildnerische Ausdrucksformen zu entwickeln – in einer Zeit, in der sie das Zeichnen und Malen als nicht mehr altersadäquat empfinden, in der Zeichnen oder Malen nicht ihrem Ausdruckswillen entspricht bzw. sie häufig unzufrieden mit ihrem Darstellungskönnen sind. „Schon in den ersten Schuljahren verlieren leider viele Kinder ihre ursprüngliche Gestaltungsfreude, weil ihr individuell entwickeltes Zeichenrepertoire ihren wachsenden Ansprüchen und ihrer Realitätserfahrung nicht mehr genügt“ (Sievert-Staudte 1998, S. 29). Spätestens mit dem Beginn der Pubertät setzt eine Gestaltungsunlust ein, der mit einem breiten Methodenangebot, das sich

u. a. an den Verfahren der Gegenwartskunst orientiert, entgegengewirkt werden kann.

Speziell vor dem Hintergrund der Mediatisierung und Virtualisierung von Wirklichkeit kann die bodenständige Thematisierung von Alltagshandlungen, Alltagsphänomenen und Lebensentwürfen eine neue Qualität erhalten. Alltagswirklichkeit wird neu gesehen, neu bewertet und geschätzt. Werden Alltagserfahrungen reflektiert, kann manch' medial konstruierter Alltag durchschaut werden. Empathie, Akzeptanz und Toleranz können durch die Begegnung mit verschiedenen, auch fremden Alltagsentwürfen – wie sie z. B. vielfach in der Gegenwartskunst zu finden sind – gefördert werden. In der Beschäftigung mit künstlerischen Alltagsdarstellungen oder Thematisierungen von Alltag werden Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme gefordert, es wird für bildnerische Phänomene sensibilisiert und die bildnerische Kommunikation entfaltet. Motive, aber auch Materialien oder Gegenstände, die etwas mit der Alltagswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen zu tun haben, eignen sich meines Erachtens ausgezeichnet, um ihnen einen Zugang zur Welt der Bildenden Kunst zu eröffnen. Bleibt zusammenfassend festzuhalten: Der Gegenstand „Alltag“ kann ein Thema sein, das den Dialog mit Kunst produktiv anregt.

Literatur

- Chapman, H. Perry/ Kloek, Wouter Th./ Wheelock Jr., Arthur K.: Jan Steen. Maler und Erzähler. Ausstellungskatalog, hg. von Guido M. C. Jansen. Stuttgart/ Zürich 1996
- Grimm, Jacob und Wilhelm: Deutsches Wörterbuch. Fotomechanischer Nachdruck der deutschen Erstausgabe 1960, München 1999
- Richter, Heidi/ Sievert-Staudte, Adelheid (Hg.): Eine Tulpe ist eine Tulpe ist eine Tulpe. Frauen, Kunst und Neue Medien. Königstein/ Ts. 1998
- Richter, Heidi/ Sievert-Staudte, Adelheid: Vorwort: Kunst und Neue Medien im kunstpädagogischen Diskurs. In: Richter, Heidi/ Sievert-Staudte, Adelheid (Hg.): Eine Tulpe ist eine Tulpe ist eine Tulpe. Frauen, Kunst und Neue Medien. Königstein/ Ts. 1998 (zit. als Richter/ Sievert-Staudte 1998a)
- Sievert-Staudte, Adelheid: Kind und Kunst. Die Kinderzeichnung und die Kunst im 20. Jahrhundert. In: Schreiner-Maierhofer, Marie (Hg.): Kinder kennen/ können Kunst. Wien 1998
- Staudte, Adelheid: Ästhetisches Verhalten von Vorschulkindern. Eine empirische Untersuchung zur Ausgangslage für Ästhetische Erziehung. Weinheim/ Basel 1977
- Staudte, Adelheid: Ästhetische Erziehung 1-4. München/ Wien/ Baltimore 1980
- Staudte, Adelheid: „Mit allen Sinnen lernen ...“. In: Kunst+Unterricht 87/1984
- Staudte, Adelheid: Nachahmung, Spiel und Traum. In: Hessisches Landesmuseum Darmstadt: Katalog zur Ausstellung „Bilder und Figuren von Nachbildern“. Bericht und Analysen zu einer didaktischen Ausstellung im Hessischen Landesmuseum Darmstadt. Darmstadt 1986

- Staudte, Adelheid: Primarstufe. Ästhetische Erziehung in der Schule für alle Kinder. In: Kunst+Unterricht 107/1986 (zit. als 1986a)
- Staudte, Adelheid: Zeichnen und Malen nach Vorbildern. In: Grundschule 11/1986 (zit. als 1986b)
- Staudte, Adelheid: Das Floß – Kunstvermittlung als Abenteuer. In: Hessisches Landesmuseum Darmstadt: Katalog zur Ausstellung „Schlitten, Floß und Arche Noah“. Thema Überleben – von Schülern gestaltet. Darmstadt 1987
- Staudte, Adelheid: Ästhetische Erziehung in der Grundschule – Mit allen Sinnen lernen. In: Schneider, Gerhard (Hg.): Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Argumente für ein fächerübergreifendes Prinzip. Weinheim/ Basel 1988
- Staudte, Adelheid: Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen. In: Grundschule 12/1989
- Staudte, Adelheid: Ästhetische Bildung oder Ästhetische Erziehung? In: Zacharias, Wolfgang (Hg.): Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt. Essen 1991
- Staudte, Adelheid (Hg.): Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen. Weinheim/ Basel 1993
- Staudte, Adelheid: Ästhetische Erziehung und Kunst. Lernen zwischen Sinnlichkeit, Kreativität und Vernunft. In: Haarmann, Dieter (Hg.): Handbuch Grundschule, Bd. 2. Weinheim/ Basel 1993 (zit. als 1993a)
- Staudte, Adelheid: Kreativität. In: Die Grundschulzeitschrift 68/1993 (zit. als 1993b)
- Staudte, Adelheid: Gespräche über Bilder. In: Die Grundschulzeitschrift 81/1995
- Staudte, Adelheid: Zwischen Kunst und Sinnlichkeit. Defizite und Perspektiven ästhetischer Erziehung in der Grundschule. In: Duderstadt, Matthias (Hg.): Kunst in der Grundschule. Fachliche und fächerintegrierende ästhetische Erziehung. Frankfurt am Main 1996